



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

L'identification de l'élève dans les savoirs enseignés en Histoire

Présenté, créé et rédigé par NOURAUD Benjamin

Mémoire encadré par Mr DILBERMAN Henri

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, mais ce travail n'aurait pu aboutir sans le concours de plusieurs personnes. En ce sens, je remercie chaleureusement Mme Delphine ROUX, Principale du Collège du Jardin des Plantes, et Mr Vincent TRICOIRE, Principal adjoint du Collège du Jardin des Plantes, pour leur accueil dans leur établissement où j'ai effectué mon stage. Je remercie également ma tutrice de stage, Mme Isabelle BRANDELA, Professeur d'Histoire-Géographie au Collège du Jardin des Plantes, pour sa patience, son aide et ses précieux conseils, ainsi que le reste de l'équipe pédagogique de l'établissement qui m'a accueilli. Enfin, je remercie les élèves du Collège du Jardin des Plantes, plus particulièrement les classes de 5^eB et 5^eE auxquelles j'ai eu la chance d'enseigner, la classe de 5^eC, et les classes de 3^eB et 3^eC qui acceptèrent de suivre l'expérimentation que je vous propose dans ce mémoire.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'ESPE de Poitiers pour la formation et les conseils qu'ils m'ont dispensés, et plus particulièrement ma référente ESPE, Mme Fabienne GAUDINEAU, ainsi que Mr Henri DILBERMAN, tous deux m'ayant guidés afin de livrer un mémoire de la meilleure qualité possible.

Ce mémoire vous est dédié

Sommaire

Remerciements -----	2
Introduction -----	4
Première partie : Identification et esprit critique : deux ciments de l'histoire -	6
A- L'histoire, ou la culture du témoin-----	7
B- Un objectif d'enraciner les sociétés à leur passé-----	8
C- Une science de la critique du témoignage-----	8
Deuxième partie : Expérimentation -----	11
A- Organisation, attentes et limites de l'expérience-----	12
B- Résultats statistiques de l'expérience et interprétations-----	15
Annexe -----	24
Bibliographie -----	27

Introduction

Définir l'esprit critique au sens philosophique n'est pas aisé, car l'esprit critique est avant tout un processus complexe. Toutefois, si nous nous contentions d'une définition simple, nous dirions de l'esprit critique qu'il est un outil intellectuel visant à vérifier la consistance, l'exactitude d'un raisonnement. L'esprit critique est cette étape qui sépare le vraisemblable du vrai, l'hypothétique du vérifiable. L'esprit critique est un modèle de réflexion qui place le doute en moteur de la pensée : il n'est pas utilisé pour créer des idées, mais pour en réfuter, en affiner, en approuver certaines déjà existantes. Dans ces objectifs, l'esprit critique est un outil efficace, puisqu'il est utilisé depuis les débuts de la philosophie, comme montré dans cette célèbre citation de Socrate « La seule chose que je sais, c'est que je ne sais rien ». On voit dans cette citation le doute qu'émet Socrate vis-à-vis de lui-même et de ses propres connaissances, doute qui est une base pour tout raisonnement critique, car formuler une critique nécessite une remise en cause, donc un doute sur l'exactitude d'une notion. Ce doute est, pour l'esprit critique, autant un moteur qu'un problème, car le doute étant omniprésent, il est aisé de confondre esprit critique et scepticisme, ce dernier se distinguant par le fait que l'objectif n'est pas la recherche de la vérité, mais de la remise en cause perpétuelle. Or, la perfection n'étant pas une qualité humaine, il est difficile de distinguer les deux, puisqu'atteindre un degré d'exactitude parfaite sur une notion est impossible, même si l'on utilise la méthode critique. Ainsi, esprit critique et scepticisme se distinguent par des objectifs différents, qui à terme peuvent mener à des réflexions différentes sur une même idée de base.

L'esprit critique a eu, dès ses débuts, du mal à se légitimer. On peut prendre l'exemple du procès de Socrate, qui condamna, officiellement (car il y a des doutes concernant la nature politique de cette condamnation), Socrate à la mort pour impiété, car le philosophe substituait aux dieux olympiens un culte pour des entités telles que la langue, le temps ou le vide selon Aristophane dans sa pièce *Les Nuées*. Ceux qui le condamnèrent avaient peur que ces opinions ne corrompent la jeunesse athénienne, car il a usé de l'esprit critique pour constituer ce « nouveau panthéon » puisqu'il est issu de ses travaux (et donc de sa méthode critique), ce qui entre fondamentalement en conflit avec le modèle de pensée qui permet aux hommes de vouer un culte aux dieux : l'identification, étant donné que le modèle de la religion civique fait que s'identifier comme citoyen, c'est aussi s'identifier comme redevable aux dieux protecteurs.

La notion d'identification est donc essentielle, car elle fut la première doctrine intellectuelle à s'opposer à l'esprit critique. Hérodote a, par l'exemple, apporté une définition assez intéressante sur ce qu'est l'identification : « Les habitants de Marée et d'Apis, villes frontières du côté de la Libye, ne se croyaient pas Égyptiens, mais Libyens. Ayant pris en aversion les cérémonies religieuses de l'Égypte, [...] et leur langage étant différent de celui des Égyptiens, ils n'avaient rien de commun avec ces peuples, et qu'ils voulaient qu'il leur fût permis » (Hérodote, *Histoires* Livre II, XVIII). En prenant l'exemple des habitants de Marée et d'Apis, Hérodote nous explique que s'identifier, c'est se définir par rapport à autrui. Ainsi, par rapport aux égyptiens, les libyens se considèrent différents, et donc ne s'identifient pas comme égyptiens, mais bien comme libyens. Se définir par rapport à autrui se fait selon des critères que chacun choisit à sa guise, pouvant relever d'une proximité (ou non) ethnique, sociale, culturelle, économique, politique, intellectuelle etc... Ainsi donc l'identification est un outil de définition de soi-même, utilisant comme moteur le mimétisme et la différenciation. Le processus d'identification n'est donc pas nécessairement d'ordre intellectuel, il peut être, et est même souvent,

d'ordre émotionnel, puisqu'une grande palette d'émotions, comme l'empathie, la sympathie, ou encore l'antipathie, font appel au procédé d'identification.

Ainsi, si nous mettons en relation l'esprit critique et l'identification, ils auront à priori rien à voir, et même seront farouchement opposés. L'esprit critique est une démarche intellectuelle qui valorise le doute, l'abnégation de ses propres idées préconçues, alors que l'identification est une démarche qui peut être intellectuelle ou émotionnelle, et qui place, au centre de tout, la valorisation de ses propres idées ou sentiments comme critère de décision sur son positionnement par rapport à autrui. La place de l'Ego, du Moi, dans ces deux outils sont opposées : inexistante dans l'esprit critique (dans le sens où il ne s'agit pas d'utiliser ses convictions, mais de les remodeler), centrale dans l'identification. L'identification serait donc, en toute logique, un véritable frein à l'esprit critique, car la personne qui s'identifie, par exemple, à une valeur, le fait car son Ego a jugé que cette valeur était suffisamment en accord avec les valeurs initiales de la personne qui pratique l'identification, et qui donc par conséquent intègre dans son raisonnement l'idée que l'intérêt de l'Ego est plus important que celui de l'exactitude, de la vérité. C'est en tout cas ce qu'on en déduirait à première réflexion. Mais si l'on approfondit notre réflexion sur le fonctionnement de l'esprit critique, on peut alors décomposer la mécanique de l'esprit critique, qui se distingue sur deux temps : un temps où le contradicteur effectue des recherches sur l'argumentation adverse, où il tente d'en comprendre les tenants et aboutissants (donc un temps de compréhension), puis un deuxième temps où le contradicteur prend un rôle plus actif, en expliquant à son interlocuteur quelles failles se cachent dans le raisonnement à réfuter, en détaillant les contradictions qui rendent la pensée invalide (c'est donc un temps d'explication). Cette donnée change le rapport qu'esprit critique et identification entretiennent, car malgré l'opposition que nous avons relevée plus haut, on se doit néanmoins de reconnaître que le temps de compréhension n'est pas incompatible avec l'identification, bien au contraire, il semblerait même qu'utiliser l'identification aiderait à la compréhension. En effet, afin de pouvoir critiquer une idée, il faut d'abord la connaître, et comprendre quel est son attrait, pourquoi elle nécessite une réfutation. Or, le fait qu'une idée soit attractive ou non dépend de l'identification, car une idée qui nous semble attractive est avant tout une idée qui fait écho à notre propre identité, à nos idées, nos valeurs... Comprendre l'attrait d'une valeur demanderait donc au penseur critique A de comprendre comment et pourquoi une personne B s'identifie au fait qu'A souhaite réfuter, et pour cela, le penseur critique doit lui-même s'identifier à son adversaire. En cela, esprit critique et identification se rejoignent, du moins pendant un temps de la pratique de l'esprit critique

Ainsi donc l'identification intervient en partie dans la formation d'un esprit critique. On peut donc supposer que s'intéresser aux mécanismes d'identification chez les élèves à des contenus pédagogiques peut aider à améliorer la formation d'un esprit critique chez les élèves, c'est en tout cas une hypothèse que notre mémoire tentera de vérifier, sous l'angle de la problématique suivante : A quel degré l'identification à leur propre histoire permet aux élèves de développer leur esprit critique ? Pour répondre à cette problématique, nous allons dans un premier temps nous intéresser à l'interaction entre histoire, identification et esprit critique, et dans un deuxième temps nous développerons une expérimentation mise en place en stage afin d'apporter une réponse plus concrète à notre question. Cette expérimentation consistera en l'établissement d'un questionnaire sur la question de l'action résistante pendant la seconde guerre mondiale. Ce questionnaire sera distribué à trois groupes : chaque groupe répondra aux mêmes questions faisant appel à l'esprit critique, mais avec des documents différents (documents venant directement de résistants, documentaires ou texte scientifique). Cette expérimentation nous permettra de mesurer l'écart de connaissances et d'esprit critique sur le sujet, permettant ainsi de voir à quelle mesure l'identification influence l'esprit critique

Première partie
Identification et esprit critique : deux
ciments de l'Histoire

Dans cette première partie, nous nous attacherons à définir clairement les tenants et aboutissants de l'Histoire en tant que science, car elle est dans son essence même liée aux processus d'identification et d'esprit critique dans ses démarches et ses objectifs

A- L'Histoire, ou la culture du témoin

Si nous nous en référons à l'étymologie du mot « Histoire », on peut remonter au mot grec *historia*, qui peut se traduire par enquête. C'est en ce sens qu'il faut comprendre le premier ouvrage d'histoire du monde (même si des débats subsistent encore sur ce qualificatif de premier ouvrage) : *Histoires* d'Hérodote. Dans cet ouvrage, il propose une enquête, une recherche sur le développement de l'empire perse. Pour cela, il va notamment s'aider de témoins, c'est-à-dire de Perses parlant de leur empire. Le témoin est en effet très important dans une enquête, qui plus est au sens antique du terme, la culture de l'oralité y étant extrêmement forte, et ces deux notions ne peuvent être dissociées. La langue grecque nous le montre par ailleurs : si *historia* veut dire enquête, *histor* signifie témoin.

On peut déjà voir en ce simple fait toute la dualité de l'histoire concernant le phénomène d'identification et d'esprit critique qui s'entremêlent. En effet, le témoin est ici pour raconter ce qu'il sait, ce qu'il a vu. Il ne livre que son point de vue. Pour comprendre son point de vue, il est nécessaire de s'identifier à lui, ou au moins d'adopter un temps son système de pensée, sa culture, son expérience de vie, afin de tirer un maximum d'informations de son témoignage. Mais d'un autre côté, il ne faut pas oublier que l'historien est un enquêteur, qui mène une enquête. Il doit donc multiplier les témoins, ce qui signifie multiplier les points de vue, d'autant qu'en histoire, un témoin n'est pas nécessairement représenté par une personne physique, il peut prendre une multitude de formes : un texte, un monument, une inscription votive, une peinture, une photographie... L'objectif de l'historien est ensuite d'arriver à une vérité, ou en tout cas à ce qui se rapproche le plus d'une vérité historique. Pour cela, tout comme dans une enquête de police, l'historien devra recouper les différents témoignages obtenus, ce qui est un premier travail d'esprit critique, puisque recouper des informations signifie sélectionner ce qui semble plus crédible. Cette crédibilité se fonde sur une argumentation que fonde l'historien par rapport aux témoignages qu'il a pu voir, aux occurrences qu'il a vu revenir plusieurs fois, aux faits qui peuvent se produire physiquement à ceux qui relèvent du mythe etc...

Cette culture du témoin ne s'est pas estompée au fil des siècles, malgré certaines avancées poussant à donner davantage de voix à la méthode critique que nous étudierons plus loin. Par exemple, en 1998 sort l'ouvrage *L'Ere du Témoin* de l'historienne Annette Wieviorka, spécialiste de la Shoah. Elle interroge dans cet ouvrage la place du témoin dans l'histoire, et plus particulièrement la place des témoins vivants, étant spécialisée dans une question qui a remis au goût du jour le témoignage direct, alors qu'au XIXe siècle le courant positiviste forçait les historiens à se concentrer sur des témoignages plus indirects, via des supports autres qu'oraux, donc moins prompts au processus d'identification. Le sujet de la Shoah situe d'ailleurs le témoin à une place toute particulière, car l'on ne doit plus seulement l'écouter, mais aussi compatir, puisqu'il est témoin de souffrances hors du commun. Cette empathie provoquée par le témoignage direct d'une personne ayant vécu les camps

de concentration nazi renforce donc le processus d'identification, démontrant que si cette culture du témoin appelle de base à utiliser l'identification comme premier schéma de raisonnement, ce processus peut-être plus ou moins renforcé en fonction des sujets abordés. C'est en tout cas ce que l'on peut en conclure à la lecture de cet ouvrage

Le fait que tout parte du témoin, donc que l'histoire s'inscrive dans une culture du témoin, n'est pas anodine, car l'histoire a un objectif bien précis qui nécessite cette culture du témoin

B- Un objectif d'enraciner les sociétés à leur passé

Cet objectif, c'est un objectif d'enracinement. Il ne s'agit pas pour autant de l'unique objectif de l'histoire, mais l'un des principaux, pouvant par ailleurs être à l'origine de dérives, comme la récupération politique de faits historiques. Cet objectif d'enracinement répond à la base à un simple besoin de curiosité de la part de l'être humain, qui désire savoir d'où il vient, afin de se situer clairement dans son parcours de vie et son système de pensée. Il est évident que nous sommes ici totalement dans un processus d'identification, puisque l'objectif est de reproduire des comportements et des idées sur ceux effectués par des sociétés dont nous nous sentons proches, de par la proximité culturelle et héréditaire

La question de la récupération politique des faits et personnages historiques est d'ailleurs assez intéressante pour notre sujet. En effet, peu importe le courant politique qu'il sert, cette récupération peut avoir comme objectif de rappeler ou de susciter à un groupe un sentiment d'appartenance. Les exemples ne manquent pas, nous pouvons parler par exemple de la récupération de la figure de Jeanne D'Arc par le Front National, afin de rappeler à ses partisans des valeurs patriotiques et chrétiennes, ce qui est en accord avec sa politique. On peut aussi parler plus simplement du 14 juillet comme fête nationale, qui ne commémore pas nécessairement l'acte historique de la prise de la Bastille (les commémorations du 14 Juillet n'accordent aucune place à la Bastille ou à sa prise), mais plutôt un acte marquant de la Révolution Française, qui rappelle les citoyens français à leur appartenance à la République Française, en s'identifiant à ceux qui l'ont créé.

Le danger de cet objectif d'enracinement, et par extension de la récupération politique qu'elle provoque, c'est qu'elle empêche une démarche de raisonnement historique complète, en empêchant le raisonnement critique qui suit la collecte d'informations via les témoignages, car voulant se concentrer sur le fait en lui-même et lui donner un sens qu'il n'a pas forcément. Toutefois, il n'y a pas que la surutilisation du processus d'identification qui peut être un problème, l'histoire eut également à faire face à un développement, puis une surutilisation du processus critique

C- Une science de la critique du témoignage

Comme la majorité des sciences, l'histoire connut au XIXe siècle des évolutions majeures qui redéfinirent complètement ses méthodes et objets. On le doit à l'école positiviste, aussi bien pour cette discipline que pour d'autres, dirigée par le chef de file Auguste Comte. Une de ses œuvres majeures, *Cours de philosophie positive*, nous explique, en 1830, les tenants et aboutissants de l'école positiviste, qui se réclame de l'expérimentalisme scientifique. En histoire, la base du

positivisme est de considérer que l'humanité passe par plusieurs stades, allant d'un état théologique à un état scientifique, créant entre ces stades une césure, ce qui limite fortement les possibilités d'utiliser le processus d'identification, puisque l'on marque l'humanité des stades précédents comme une humanité différente

Il faut cependant attendre une autre école, celle-ci propre à la discipline historique : l'école méthodique, pour voir un essor du processus critique. Cette école fut formée en réaction à la défaite contre la Prusse en 1870, qui fut l'occasion pour les historiens de faire l'inventaire de l'Histoire en France. En effet, on considère que la Prusse a gagné cette guerre car les soldats prussiens connaissaient bien mieux l'histoire de leur pays, leur permettant de savoir clairement pourquoi ils se battaient. On a donc ici un exemple flagrant de l'avantage que donne le processus d'identification, mais pourtant l'école méthodique va contribuer à développer le processus critique plutôt que le processus d'identification, ceci avec Charles Victor Langlois et Charles Seignobos. En 1898, ils publient un manuel issu d'un cours qu'ils avaient tous deux présenté à l'université de la Sorbonne, *Introduction aux études historiques*. Dans cet ouvrage, ils présentent la discipline historique qu'ils veulent sérieuse, signifiant par-là suivant un modèle scientifique, expérimental. Ils définissent ainsi les trois étapes du travail historique : rassembler les sources, les critiquer et retrouver les faits à partir de cette critique. C'est ici bien la première fois que la démarche critique se retrouve au centre du raisonnement historique, l'utilisation des sources (donc des témoignages) n'étant qu'une introduction au travail historique, là où auparavant elle constituait la moitié du travail historique, qui était alors décomposé en regroupement des témoignages puis croisement de ces témoignages (ce qui est déjà en soit un travail critique). Ici, ce n'est plus à partir des sources que l'on raisonne, mais à partir de la critique que l'on en a fait, démontrant la centralité de l'esprit critique, au profit du processus d'identification

Mais cette école présente un réel problème : elle fonde sa légitimité sur la défaite contre la Prusse, qui utilisait des connaissances historiques acquises via la méthode critique dans une démarche de processus d'identification, puisque ces connaissances permettaient aux prussiens de gagner en combattivité en s'identifiant aux faits et personnages historiques qu'on leur inculquait, les soldats estimant ainsi défendre cette histoire. L'école méthodique provoquant également une réorganisation de l'enseignement de l'histoire, le ministère de l'éducation utilisa cette occasion pour, comme les prussiens, réutiliser ces savoirs, acquis via une méthode critique, dans un processus d'identification, exaltant cette fois l'envie de revanche (qui sera l'un des facteurs d'entrée en guerre de la France dans la première guerre mondiale, même si le jeu des alliances n'est pas à minimiser). Ainsi l'école méthodique fait face à une contradiction : utiliser la méthode critique comme moyen, et avoir comme finalité l'identification aux connaissances. Cette contradiction enclenche alors, dès la fin du XIXe siècle, des contestations de la part d'autres intellectuels français, qui reprochent cette recherche absolue de l'objectivité via la méthode critique alors que l'utilisation des connaissances se fait dans un contexte purement subjectif. Les sociologues notamment, comme Emile Durkheim, sont très virulents face à cette méthode, car le contexte sociologique n'est pas pris en compte lors de la critique des documents. Une question se pose alors : l'histoire peut-elle être une science uniquement critique ? L'Histoire répondra par la négative avec l'arrivée en 1929 de l'école des Annales, qui tend à rééquilibrer le rapport de force entre identification et méthode critique au sein de l'histoire, en utilisant comme argumentaire que ce que dit ou fait l'Homme n'a que peu d'importance, car il est contraint par des mécanismes qui le dépassent. Cet argumentaire tend à déresponsabiliser l'action humaine et à inclure le genre humain dans un environnement vaste, et l'on penche les études vers les interactions entre l'Homme et ces autres mécanismes qui le dépassent. Cette vision de l'histoire rééquilibre le rapport entre identification et esprit critique car l'on a ici l'Homme en opposition à une mécanique, donc l'Homme est directement concerné, ce qui est un facteur fort d'identification. Pour

autant, on n'abandonne pas les avancées expérimentalistes qu'a apporté l'école méthodique, ce qui permet d'arriver à un équilibre

En conclusion de cette première partie, nous pouvons dire que la discipline historique est dans ses fondements intimement liée au processus d'identification, de par son objectif et de sa méthode première, mais que les développements scientifiques, les réflexions autour de la discipline, ont donné à l'histoire une dimension critique plus importante qui, bien que déjà présente aux origines de la discipline, prend un tour plus conséquent. Et malgré les abus dans l'utilisation de l'histoire, nous pouvons dire que dans le champ de la recherche scientifique en histoire, identification et méthode critique cohabitent, et sont complémentaires

Deuxième partie

Expérimentation

Notre expérimentation, dans la lignée de ce qui a été dit dans la partie précédente, visera à chercher si les documents influent sur la capacité des élèves à utiliser l'esprit critique, et si oui, quels documents sont les plus efficaces pour appeler les élèves à utiliser leur esprit critique.

L'expérimentation ne permettra pas seulement de tenter de déterminer quels documents favorisent l'esprit critique, mais aussi quels documents facilitent l'apprentissage d'un fait historique

A- Organisation, attentes et limites de l'expérience

Commençons par décrire les formes et modalités de cette expérience. Elle prendra la forme d'une fiche d'activité, distribuée à deux classes de Troisièmes. Sur cette fiche, un ou plusieurs documents, et un set de huit questions réparties en trois catégories. Le thème de la fiche est celui de la résistance française durant la seconde guerre mondiale. Il s'agissait d'un devoir à effectuer à la maison, les élèves disposant de trois semaines pour le faire (ceci afin, principalement, de ne pas les accabler de travail, leur emploi du temps étant déjà assez chargé). Il a été demandé aux élèves de faire ce travail uniquement grâce aux documents fournis et à leurs connaissances personnelles, afin de les encourager à faire appel à leurs ressources propres et donc à s'interroger sur la nature des connaissances transmises dans ces documents. Ils étaient également autorisés à ne pas répondre à une question s'ils n'arrivaient pas à répondre, afin d'éviter les réponses convenues, qui n'auraient dans le cadre de cette expérimentation aucun intérêt. Il faut également préciser que les élèves, au moment de l'expérience, n'avaient pas encore commencé la leçon sur la seconde guerre mondiale.

Tout l'intérêt de l'expérience réside dans le fait qu'il existe trois versions de la fiche d'activité, chaque version comprenant des documents qui lui sont propres. La première version comporte des documents qui ont été produits directement par des personnes ayant résisté. La deuxième version comporte trois vidéos courtes produites par France Télévision, diffusées à la télévision, qui résument en quelques minutes ce qu'est la résistance, ainsi que l'œuvre de deux résistants notoires (Jean Moulin et Lucie Aubrac). Enfin, la troisième version comporte un texte destiné avant tout à des étudiants d'université, extrait d'*Histoire de la Résistance en France* dans la collection « Que sais-je ? ». Pour des questions de commodité, nous ferons référence au groupe 1 pour la première version de la fiche, au groupe 2 pour la deuxième version de la fiche, et au groupe 3 pour la troisième version de la fiche. (Documents en Annexe)

Ces documents n'ont pas été groupés ainsi au hasard. Les documents du groupe 1 ont en commun de provenir directement d'acteurs des événements relatés. On a donc un regard d'acteur, qui est nécessairement subjectif, stimulant ainsi davantage l'utilisation du processus d'identification que de celui de l'esprit critique, car l'on a ici que les témoignages du camp résistant, pas celui du camp vichyste ou nazi

Les documents du groupe 2 sont eux à mi-chemin entre stimulation de l'identification et de l'esprit critique. Tout d'abord, il s'agit de très courts documentaires visant avant tout à une présentation de la résistance française pour un public peu ou non initié à la question. Par conséquent, des choix ont été opérés dans la sélection des informations à présenter, ce qui est un trait de subjectivité, subjectivité qui est accrue si l'on prend en compte le fait que c'est le service public télévisuel qui a produit ces émissions. Mais l'esprit critique peut s'opérer, de par le fait qu'une certaine distance est

prise par rapport aux faits (on ne s'appuie plus sur des témoignages directs). Enfin, dernier point intéressant, le format audiovisuel, court qui plus est, est un véritable plus pour capter l'attention des élèves, ce qui leur permet de mieux s'investir dans l'étude des documents

Le document du groupe 3 quant à lui est destiné à la base à des étudiants, ou des personnes déjà au fait des bases de la résistance française durant la seconde guerre mondiale. Ce plus haut niveau d'exigence que permet le document permet ainsi un plus grand esprit critique, tout en se détachant du processus d'identification, car de par sa nature scientifique, ce document cherche à être le plus objectif possible et le plus détaillé. Il est évident que pour proposer ce document aux élèves, nous avons dû procéder à quelques coupes. Ces coupes ont été faites avec l'idée d'aborder les mêmes sujets que les autres groupes de documents, afin de pouvoir légitimer la comparaison entre le groupe 3 et les deux autres

Si les différents groupes ont eu des documents différents, ils ont en revanche eu à répondre aux mêmes questions, que voici :

I) Les motivations de l'opposition

- 1- Contre qui les résistants présentés dans les documents se battent-ils ?
- 2- Pourquoi ces résistants entrent en opposition ?
- 3- Qui étaient ces résistants ?

II) Nature des actions

- 1- Contre qui ces actions sont-elles dirigées ?
- 2- Les actions des résistants sont-elles des actions violentes ?
- 3- Quelles justifications les résistants apportent-ils à leurs actions ?

III) La figure du résistant

- 1- Donne ta définition de résistant
- 2- Les actions de ces résistants te semblent-elles justifiées ?

Les six premières questions sont des questions de compréhension. Leur but est de voir si l'élève a bien compris les documents qui lui étaient soumis. Elles permettraient notamment de définir concrètement qui composait chacun des deux camps, quelles actions avaient cours dans la France résistante de la seconde guerre mondiale, et pourquoi ces actions avaient lieu

Les deux dernières questions en revanche appelaient beaucoup plus à la réflexion personnelle de la part de l'élève. En effet, dans ces deux questions, on retrouve l'utilisation de la deuxième personne du singulier, pour interpeller directement l'élève et lui faire comprendre qu'on lui demande là son avis. Cet avis est encadré par l'idée de demander à l'élève de trouver du sens à ce qu'on lui enseigne, preuve d'esprit critique s'il en est, puisqu'un esprit critique est un esprit qui s'investit dans la progression des idées, donc s'investit dans des réflexions qui ont du sens. La question III) 1) permet en grande partie de voir si l'élève utilise le processus d'identification, d'esprit critique, ou un mélange des deux pour répondre, et s'il arrive, avec ce processus, de fournir une définition la plus complète possible. La question III) 2) elle fait beaucoup plus appel à la sensibilité des élèves, car on est là plutôt

dans une question d'opinion, donc à leur choix d'utiliser prioritairement le processus d'identification ou le processus critique

Si nous avons évoqué les avantages que proposent cette expérience, principalement basés sur la diversité des sources, il nous faut aussi évoquer les limites de cette expérimentation

La première limite est due à des contraintes matérielles : le cadre temporel du stage ayant été difficile à stabiliser (puisque ce stage était fait dans le cadre d'un M2 ex2NA MEEF), il fut compliqué de récupérer tous les travaux, entre les retards de certains élèves ayant oublié de le faire, et ceux qui rendirent un travail sans rendre le polycopié de l'énoncé qui était pourtant demandé, afin de savoir dans quel groupe était quel élève. Ainsi, sur deux classes de troisième ne me sont revenues que trente-trois copies pouvant être associées à un groupe, quatre copies rendues mais ne pouvant être identifiées en termes de groupes. Ainsi, seul trois quart du groupe testé fera l'objet d'une étude. Le principal problème inuit par ce fait cependant est la mauvaise répartition des travaux par groupes. Les trois groupes comptaient à la base un nombre égal d'élèves, mais la majorité de ceux qui ne rendirent pas de travail identifiables ou pas de travail du tout appartenaient au groupe 1 ou 3, ce qui crée un sévère déséquilibre de nombre de participants entre les groupes, altérant de fait les résultats

Répartition par groupes

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nombre d'élèves	12	14	7	33

Autre limite, celle des critères de répartition des groupes. De par le cadre du stage, m'empêchant d'enseigner aux troisièmes, je n'avais que peu d'idées sur leur niveau scolaire. Par conséquent, il m'était difficile de créer des groupes homogènes en termes de niveau scolaire. La répartition s'est donc faite de manière beaucoup plus simplifiée : proposer à chaque îlot quatre feuilles face verso et demander aux élèves d'en choisir une. Il est également important de rappeler que même si interdiction leur était faite d'échanger leurs documents, il est possible que certains élèves aient pu le faire, rendant de fait toute répartition par niveau compliquée. L'absence de répartition par niveau fait que l'intérêt de l'étude se limite au choix du document, sans se poser la question du niveau scolaire de l'élève, qui est une donnée si importante qu'il serait difficile de l'analyser en profondeur dans un travail qui se concentre déjà sur la variété des documents

Dernière limite, qui est difficilement franchissable dans une expérimentation de cette forme si l'on veut qu'elle garde son sens : le fait que l'expérimentation se concentre sur un contexte historique précis, celui de la résistance dans la seconde guerre mondiale. En effet, ce thème fait beaucoup appel à la figure du résistant, un thème qui nous est cher en France car ayant marqué lourdement notre histoire. Ainsi, est-ce qu'un thème ayant moins concerné l'histoire française (par exemple La Chine des Qin) nous aurais donné les mêmes résultats ? Nous ne pouvons l'affirmer, tant la portée des documents serait différente

A ce stade, nous pouvons déjà formuler quelques hypothèses quant aux résultats que cette expérience pourrait donner

Tout d'abord, nous pensons que les élèves du groupe 3 auront du mal à comprendre le document qui leur aura été fourni. Par conséquent, il y a un risque que leurs réponses soient confuses, et qu'il n'y

peu ou pas à lire aux questions III) 1) et III) 2). De tels résultats montreraient que les élèves ont besoin d'une part de processus d'identification pour pouvoir assimiler des connaissances historiques, ce processus agissant en quelques sortes comme une carotte à atteindre, car stimulant la curiosité de l'élève quant à savoir d'où il vient et qui ont été ses ancêtres

Ensuite, nous pensons que les élèves du groupe 1 auront beaucoup de mal à se détacher des documents qui leur sont proposés, car ils proviennent de témoignages directs, ce qui stimule également la curiosité de l'élève qui souhaite savoir qui étaient ses ancêtres. Ces documents exaltent également les valeurs auxquelles les résistants croient, et il se peut que les élèves du groupe 1, dans la question III) 1), ne définissent le résistant que comme un combattant du bien qui se bat pour faire triompher ses valeurs, ce qui serait occulter tout le contexte de guerre du thème, un contexte où l'illégalité des actes violents devient toute relative, ce qui peut créer des climats délétères, propices à la vengeance ou à la justice expéditive

Enfin notre dernière hypothèse est que le groupe 2 est le groupe qui arrivera à définir le plus correctement la résistance, car comme nous l'avons vu en première partie, le savoir historique commence par un processus d'identification, puis glisse vers un processus critique. Or, les documents du groupe 2 sont les mieux à même d'opérer ce glissement, pour les raisons évoquées plus haut.

B- Résultats statistiques de l'expérience et interprétation

Une fois les travaux récupérés, nous avons pu procéder à la création de plusieurs tableaux statistiques, tous mettant en comparaison les trois groupes testés sur différents points : la compréhension et la prise de distance par rapport aux documents, les idées utilisées pour définir « Résistant » dans la question III) 1), le nombre de réponses affirmatives et négatives à la question III) 2), et enfin les arguments avancés pour justifier sa réponse à la question III) 2) pour les réponses positives, négatives, et indécises.

Nous avons tout d'abord voulu vérifier si les élèves comprenaient bien les documents qui étaient fournis, et s'ils étaient capables de s'en détacher, ce qui serait une première marque d'esprit critique. Effectivement, il était demandé aux élèves de n'utiliser que les documents fournis et les connaissances personnelles, ce qui limitait les prises de distance possible, mais cependant les élèves avaient déjà reçu un cours sur l'Allemagne nazie, ce qui leur fournissait quelques idées de base sur lesquelles s'appuyer pour la prise de distance (notamment en tentant d'inscrire les documents dans la continuité de la période qu'ils ont étudié). Cette première étude nous a permis de classer les élèves dans trois catégories : « N'a pas compris les documents », « A compris les documents sans chercher à s'en détacher », « A essayé d'apporter un supplément aux documents par une analyse ou un apport personnel ». Pour placer les élèves dans une catégorie, on a essentiellement utilisé les six premières questions de la fiche d'activité, qui sont des questions visant à vérifier la bonne compréhension des documents. Si on y trouve des contresens ou si un élève n'a pas répondu à l'une de ces questions, alors cet élève est classé dans la première catégorie. Si l'élève apporte dans ses réponses des éléments qui ne sont pas trouvables dans le document, alors il est classé dans la troisième catégorie. Si il n'y a pas de contresens, des réponses à toutes les questions, mais qu'il n'y a pas d'éléments supplémentaires, alors l'élève est classé dans la seconde catégorie

Vous trouverez ci-dessous un tableau produit par cette méthode de classement

L'IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE DANS LES SAVOIRS ENSEIGNÉS EN HISTOIRE

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
N'a pas compris les documents	1	1	4	6
A compris les documents sans s'en détacher	5	9	1	15
A essayé d'apporter un supplément aux documents par une analyse ou un apport personnel	6	4	2	12

Il est tout d'abord intéressant de noter que seule une minorité d'élèves n'a pas compris les documents qui leur étaient fournis, cependant, nous vérifions là l'une de nos hypothèses : une majorité d'élèves du groupe 3 n'a effectivement pas compris le document qui leur était adressé, probablement car le texte ne fournissait pas les bases nécessaires pour comprendre les fondamentaux du sujet

La majorité des élèves, tous groupes confondus, a compris les documents sans s'en détacher. Cependant, on peut être satisfaits que douze élèves sur trente-trois aient tenté d'apporter un supplément à leurs réponses, démontrant, à minima, d'un intérêt pour la question, et si l'on ose aller plus loin, d'une tentative d'explication plus aboutie, donc une volonté de sortir du document, donc d'utiliser son esprit critique. Par ailleurs, on voit ici que l'une de nos hypothèses est quelque peu contredite, puisque nous supposions que les élèves du groupe 1 auraient plus de mal à utiliser leur esprit critique. Or, le plus grand nombre d'élèves ayant tenté de se détacher des documents se trouve dans le groupe 1, ce qui peut probablement s'expliquer par l'aspect direct des témoignages qui ont donné envie aux élèves du groupe 1 de s'impliquer, encore plus que les autres groupes. Le groupe 2, sans réelle surprise, a majoritairement compris les documents sans chercher à s'en détacher, ce qui peut s'expliquer par le format documentaire très court des vidéos proposées, qui se suffisent à elle-même et donc n'appellent pas à des recherches plus approfondies

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à dénombrer et à quantifier, par groupe, les idées avancées dans la tentative de définition de « Résistant » de la question III) 1). Cette question s'appuyait sur les questions précédentes, puisque de nombreux éléments qualifiant la résistance française y avaient été évoqués, il ne suffisait plus à l'élève qu'à rassembler ces éléments sous l'égide de quelques idées pour tenter de définir ce qu'est un résistant (on notera par ailleurs que la question ne précise pas si l'on parle d'un résistant français dans la seconde guerre mondiale, ou si l'on parle d'un résistant de manière plus générale, ce qui peut avoir son importance). Faire cette analyse est intéressant, car on y verra alors à quel point les documents peuvent influencer sur l'apprentissage en histoire des notions, ces notions et leur bonne compréhension étant un véritable pilier de l'esprit critique, car la notion est un élément qui revêt une définition qui se veut la plus universelle possible (même si on fonction des cultures, des points de vue, des échelles, une même notion peut avoir des définitions différentes)

Vous trouverez ci-dessous un tableau qui résume les fruits de cette analyse

L'IDENTIFICATION DE L'ELEVE DANS LES SAVOIRS ENSEIGNES EN HISTOIRE

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Combattre une occupation du territoire	2	3**	0	5
Refuser de se rendre	1	1	0	2
Opposition à quelqu'un/à un groupe de personnes	1	2	1	4
Opposition à une action	0	0	2	2
Opposition à une idée/principe/régime/loi	3	3	2	8
Soldat d'un groupe résistant	1	4**	1	6
Agir dans la clandestinité/Commettre des actions illégales	2	4	1	7
Avoir des convictions contraires à celles de la majorité	0	0	1	1
Agir pour défendre ses idées	1	2	2	5
Agir contre les Allemands	2	5	1	8
Protéger la France/sa famille	0	4	1	5
Personne n'étant pas un soldat	1	2	2	5
Personne qui souhaite exercer un contre-pouvoir	1	0	0	1
Nombre d'idées totales énoncées	13	30	11	54
Définition non faite/notion non comprise	1	1	0	2
Ratio nombre d'idées par personne	1.8 idées pour une personne	2.1 idées pour une personne	1.5 idées pour une personne	1.6 idées pour une personne

*Si plusieurs idées sont recensées dans une définition, elles sont toutes comptabilisées

**Dont un élève qui a précisé définir la notion de Résistant pendant la seconde guerre mondiale

Le Ratio nombre d'idées par personne est un ratio proposé via la formule mathématique suivante : Nombre d'idées totales énoncées/Nombre d'élèves dans le groupe. Ce ratio vise à déterminer, en moyenne, combien d'idées ont été avancées par définition par groupe. Ce ratio s'impose principalement pour contrer l'une des limites à l'expérience, à savoir le problème de répartition entre les groupes. Tout d'abord, on constate qu'il y a effectivement bien des variations entre les groupes, démontrant que le document joue un rôle dans la définition d'une notion. Le groupe ayant été le plus prolifique sur le nombre d'idées est le groupe 2, ce qui pourrait surprendre à première vue, les vidéos en question étant courtes, mais c'est en réalité ce format court qui explique ce phénomène. En effet, cela force le document à être synthétique, puisqu'il est destiné à un public aucunement au fait des bases du sujet. Cet aspect synthétique permet à l'élève d'éviter d'être perdu dans des détails qui pourraient l'embrouiller, ce qui l'amène à être clair et concis dans son schéma de

pensée, lui permettant d'être mieux à même d'exploiter pleinement ce que les documents lui ont apporté

Le groupe 1 est également intéressant sur ce ratio, relativement haut, qui s'explique principalement par l'implication des élèves créée par la forme du témoignage direct, dont nous avons déjà parlé plus haut. Le groupe 3 quant à lui, est encore en bas du classement, ce qui est à mettre en relation avec le fait que les élèves du groupe 3 ont, dans leur majorité, pas compris le document qui leur était adressé

Analysons maintenant la nature des idées trouvées par les différents élèves. On trouve différentes idées, notamment celle de l'opposition, celle de l'action, celle de la clandestinité, celle de la protection. Nous prendrons ces quatre grandes idées comme base à notre analyse

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Idée d'opposition	5	5	6	16
Idée d'action	7	14	4	25
Idée de clandestinité	6	11	4	21
Idée de protection	0	4	1	5

Grâce à cette analyse, on peut voir que dans les groupes 1 et 2, le plus important est l'idée d'action. Cela est peu surprenant pour le groupe 1, puis que le témoignage direct fait que l'on a ici des acteurs qui parlent davantage de ce qu'ils ont fait que de leurs motivations. Toutefois les motivations gardent un certain rôle pour le groupe 1, puisque l'on voit un relatif équilibre entre les idées d'action et d'opposition. Enfin, les documents du groupe 1 ayant également insisté sur l'aspect libérateur de leurs actes, on retrouve également un équilibre entre les idées d'action et les idées de clandestinité. En revanche, aucune idée de protection n'a été évoquée par ce groupe, principalement car les résistants n'étaient pas dans l'idée de défendre la France, mais plutôt de faire partir l'invasisseur allemand

Le groupe 2 se concentre sur l'idée d'action et de clandestinité, mais n'accorde que peu d'importance à l'idée d'opposition et de protection. Cela peut s'expliquer également par les documents, ces derniers ayant été produits par un organisme public, qui valorise l'action résistante. Ces documents se concentrent donc davantage sur ce qui rend la résistance héroïque (donc par ses actes et sa clandestinité). Et les élèves n'ont visiblement pas su faire preuve d'assez de distance critique, insistant justement sur ces idées héroïques sur lesquelles les documents insistent. Enfin le groupe 3 insiste plus sur l'idée d'opposition, ce qui s'explique par le document également, d'ordre scientifique, qui donc cherche la neutralité. Or, ce n'est pas prendre parti que de dire que les résistants entrent en opposition face à une entité, là où l'idée d'action et de clandestinité est déjà plus subjective, bien que le rapport soit également assez équilibré

Ensuite, nous avons analysé les réponses à la question III) 2), qui visait à déterminer si l'élève était capable non seulement d'établir un argumentaire pour exprimer un avis sur la question, mais aussi de voir quel type d'arguments il utilisait pour cela. Dans un premier temps, nous avons recensé l'avis de base, à savoir si l'élève pensait que les actions résistantes étaient justifiées ou non

L'IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE DANS LES SAVOIRS ENSEIGNÉS EN HISTOIRE

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Pense que ces actions sont justifiées	9	9	5	23
Pense que ces actions ne sont pas justifiées	1	1	1	3
Pense que certaines actions sont justifiées, et d'autres non	0	3	0	3
Sans opinion	0	0	0	0
N'a pas répondu	2	1	1	4

Une majorité d'élèves pensent que les actions résistantes sont justifiées, montrant que peu importe le document, les discours dominants qui ont cours dans une société (dans ce cas, que la résistance a été bénéfique pour la France) influent plus grandement sur notre vision de l'histoire que les documents que l'on présente. Cependant, on note un équilibre parfait dans la répartition des élèves pensant que ces actions résistantes n'étaient pas justifiées, ce qui nous permettra d'avoir une comparaison d'arguments avancés relativement tranchée et donc productive pour notre étude. Le groupe 2 présente lui une particularité : il comporte trois élèves qui s'attachent à faire la part des choses. Cela s'explique encore par la nature synthétique du document, qui s'attache à donner des bases, l'aspect subjectif étant laissé principalement au choix des informations. Le groupe 3 ne comporte aucun élève étant divisé, probablement par le manque de compréhension initial du document. Également à noter : aucun élève n'est sans opinion (même si l'on ne peut pas exclure que certains élèves n'aient peut-être pas répondu car ils n'avaient pas d'opinion), démontrant que le processus d'identification est toujours bien présent (car c'est ce processus qui permet de nous forger un premier avis sur une question) peu importe le document.

Nous avons ensuite étudié les arguments avancés par les différents groupes, et ce en plusieurs fois afin de bien distinguer les arguments des élèves pensant que ces actions étaient justifiées de ceux des élèves pensant que ces actions n'étaient pas justifiées. Nous commencerons par les élèves pensant que ces actions étaient justifiées.

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
La situation l'exigeait	1	0	0	1
Se défendre personnellement	1	0	1	2
Défendre le pays tombé aux mains de l'ennemi	3	2	2	7
Il vaut mieux agir que parler	1	1	0	2
S'opposer à l'oppression du peuple français	1	1	0	2
Se débarrasser de l'envahisseur	1	3	0	4

L'IDENTIFICATION DE L'ELEVE DANS LES SAVOIRS ENSEIGNES EN HISTOIRE

Recouvrer sa liberté	2	1	0	3
Retrouver la paix	0	1	1	2
Protéger les minorités opprimées	1	1	1	3
Assurer le bien d'autrui	1	0	0	1
Eviter un plus grand nombre de morts	1	0	0	1
Aider les alliés	0	2	0	2
Se battre contre la dictature de Vichy	0	0	1	1
Nombre d'arguments énoncés	13	12	6	31
N'a pas avancé d'argument	1	2	1	4
Ratio nombre d'idées par personne	1.4	1.3	1.2	1.3

Tout d'abord, on constate que dans tous les groupes, aucun argument n'a été clairement favorisé au profit des autres. Il y a un véritable équilibre dans les argumentations, ce qui rend difficile l'explication par le spectre des documents. Au mieux nous pourrions analyser l'utilisation de certains arguments n'apparaissant que dans un seul groupe. Le premier, « La situation l'exigeait », est employé par le groupe 1, probablement car nous avons affaire à des sources directes, donc à des acteurs qui tiennent à se donner le bon rôle. Le deuxième est celui d' « assurer le bien d'autrui », toujours par le groupe 1, qui peut probablement s'inscrire également dans cette nécessité pour les acteurs de justifier le bien-fondé de leur action, l'argument en lui-même étant trop vague pour être significatif. Le troisième, « Eviter un plus grand nombre de morts », est aussi employé par le groupe 1, et peut se comprendre par les documents, puisqu'avoir affaire à des sources directes signifie que leurs auteurs ne connaissent pas la suite des événements au moment des faits, et cette incertitude du futur mène à un manque de prise de distance, tout simplement car c'est, à cet instant, un argument qui semblait logique. Le quatrième, celui d' « aider les alliés » vient du groupe 2, ce qui est également logique, du moins de manière relative. En effet, avancer cet argument c'est afficher la conscience que la résistance française s'inscrit dans un contexte plus large qui est celui de la seconde guerre mondiale. Il était ainsi peu probable que le groupe 1 relève cet argument, car les auteurs de leurs documents partent de leur expérience personnelle. On peut en revanche être plus circonspect quant au refus d'utiliser cet argument pour le groupe 3, le document se voulant plus scientifique, doit donc aborder ce contexte global de manière plus développée que le groupe 2. Peut-être est-ce à mettre sur le compte de la mauvaise compréhension du document, même si le doute persiste. Enfin, le dernier argument exclusif à un groupe est celui de « se battre contre la dictature de Vichy », avancé par le groupe 3. Cela peut s'expliquer par le document, principalement car le document du groupe 3 est celui qui a le plus insisté sur la scission entre la résistance et le régime vichyste. Enfin, pour terminer cette analyse, nous pouvons voir que, tous groupes confondus, l'argument le plus plébiscité est celui de « défendre le pays tombé dans les mains d'autrui ». Ceci est très

intéressant si on met ce fait en comparaison avec le manque d'utilisation de l'idée de protection dans la question précédente. Cela pousse ainsi à s'interroger, non pas sur les documents, mais sur les questions : en fonction des questions portant sur un même sujet, les arguments avancés ne seront pas les mêmes. Autre différence dans les résultats entre la question III) 1) et la question III) 2) : l'équilibre entre les ratios de nombre d'idées par personne. Ici, ils sont beaucoup plus harmonieux, mais aussi plus bas, que dans la question précédente, démontrant une difficulté pour chaque groupe d'avancer des arguments pour justifier un avis, et non une notion, ce qui pourrait être le signe d'une difficulté à utiliser la méthode critique, cette dernière se fondant sur des arguments

Nous avons ensuite procédé au même exercice pour les élèves ayant répondu que les actions résistantes n'étaient pas justifiées, ce qui nous a permis de dresser ce tableau

Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Les résistants tentent peu de se justifier	1	0	0	1
Les actes de guerre ne sont pas justifiables	0	0	1	1
Il s'agit de stratégies faites dans le but de nuire à des personnes	0	0	1	1
Cela amène à une escalade de la violence	0	0	1	1
Nombre d'arguments énoncés	1	0	3	4
N'a pas avancé d'arguments	0	1*	0	1
Ratio nombre d'idées par personne	1	0	3	1.3

* A clairement répondu « non », n'a pas avancé d'argument mais a précisé qu'il y a une certaine justification car « c'est injuste »

Bien que nous ayons là un élève dans chaque groupe, on voit que chaque groupe ne présente pas du tout le même nombre d'arguments énoncés, l'élève du groupe 2 n'ayant même pu trouver d'argument. L'élève du groupe 1 a avancé l'argument « les résistants tentent peu de se justifier », voulant dire par là que ce manque de justification était probablement dû au fait que les résistants savaient que leurs actions ne pouvaient pas être justifiables. S'il s'agit là de cette interprétation, alors nous entrons dans une opposition intéressante, puisque nous avons démontré dans l'analyse précédente que certains arguments avancés par le groupe 1 traduisaient peut-être de cette volonté des acteurs à prouver le bien-fondé de leurs actions. Ainsi, même si la formulation est maladroite, cet élève aurait tenté d'expliquer que les justifications apportées par les résistants ne tiennent pas, ce qui serait une première étape dans le raisonnement critique, à savoir remettre en cause les arguments adverses

L'élève du groupe 3 a lui été très productif, ayant trouvé à lui seul trois arguments. Ces arguments,

en terme de subjectivité, sont très différents. En effet, un seul peut être qualifié de relativement neutre (« Cela amène à une escalade de la violence », un fait qui est généralement vérifié, la violence appelant souvent à plus de violence), les deux autres faisant appel avant tout à des arguments de valeur, à savoir le pacifisme (« les actes de guerre ne sont pas justifiables ») et le refus de la stratégie (« Il s'agit de stratégies dans le but de nuire à des personnes »). Pourtant, le groupe 3 a reçu le texte le plus objectif des trois groupes. On peut donc s'interroger : la subjectivité dans l'apprentissage de l'histoire est-elle inévitable ? Si oui, alors le processus d'identification, qui se base sur la subjectivité, est nécessairement présent, ce qui appuie nos analyses précédentes

Enfin, nous avons également appliqué ce travail d'analyse aux trois élèves du groupe 2 qui ont eu une réponse nuancée, ce qui a donné lieu à la création de ce tableau

	Groupe 2
S'opposer à l'occupation de la France est louable	1
Utiliser la violence est un problème	2
S'opposer à l'idéologie raciste nazi est louable	2
C'est grâce à la résistance que les choses ont changé	2
Se battre contre l'injustice est louable	1
Les actions touchent des personnes, avant de toucher des nationalités, ce qui est un problème	1
Certaines victimes d'actions résistantes n'ont peut-être pas pu choisir leur camp librement, ce qui est un problème	1
Cela mène à une généralisation, décrivant le soldat Allemand nécessairement comme un monstre, ce qui est un problème	1
Nombre d'arguments énoncés	11
Ratio nombre d'idées par personne	3.6

Il faut d'abord remarquer que le ratio nombre d'idées par personne est très élevé, démontrant que ne pas apporter de réponse tranchée est le signe d'une argumentation solide, d'un processus de réflexion abouti, qui se veut logique, puisque l'on se base ici sur le doute, doute qui est le fondement même de la méthode critique. Ainsi ces trois élèves seraient ceux qui auraient fait preuve du plus grand esprit critique, en tout cas si l'on suit ce raisonnement

On dénombre trois arguments positifs, quatre arguments négatifs, et un argument qui peut être aussi bien positif que négatif (« c'est grâce à la résistance que les choses ont changé », le flou de cet argument étant dû au fait qu'il faut expliciter ce changement). On a donc une relative équité entre arguments du pour et arguments du contre

La question qu'il faut se poser maintenant est : est-ce que les documents ont influé dans le fait que seul le groupe 2 eut été celui qui a permis d'appliquer le plus l'esprit critique ? C'est une question au centre de notre sujet, à laquelle il est difficile de répondre : d'un côté, on ne peut nier le fait que seuls les élèves du groupe 2 ont été capables d'arriver à ce niveau de réflexion, mais d'un autre, il ne faut pas oublier que seuls trois élèves ont atteint ce niveau, sur un groupe qui compte quatorze personnes. A cela il faut donc apporter une réponse nuancée : oui, le document importe quant à l'utilisation de l'esprit critique, mais il ne fait pas tout : l'élève qui l'analyse doit également faire preuve de qualités intellectuelles personnelles préalable. En outre, le groupe 3 aurait pu difficilement

arriver à ce niveau d'argumentation, de par la difficulté de compréhension du texte, quand bien même son contenu se prêtait au développement d'une telle argumentation, alors que le groupe 1, bien qu'ayant des textes facilement compréhensibles, pouvait difficilement arriver à un tel niveau d'argumentation de par le fait que les documents ne représentent qu'une vision du sujet, et qu'il y a un manque de connaissances sur le sujet préalable (qui est tout à fait naturel puisque cette expérience est antérieure à la leçon sur la seconde guerre mondiale). Le groupe 2, lui, avait des documents facilement compréhensibles, car ayant pour objectif de faire une synthèse des connaissances, et qui laissaient ouvert les champs d'argumentation possibles, toujours de par ce côté synthétique

En conclusion, ce qu'il faut retenir de cette expérience, et de ce mémoire dans sa globalité, c'est que l'Histoire est en elle-même un mélange d'identification et d'esprit critique. On fait de l'histoire pour arriver à une vérité historique (si tant est qu'on puisse l'atteindre), mais on recherche cette vérité car elle nous concerne, nous touche directement dans nos aspects culturels, dans notre identité. Le document, support de base de la discipline historique, est un témoignage, donc par conséquent un marqueur d'identité. Mais c'est en croisant les marqueurs d'identité selon la méthode critique que nous parvenons à nous rapprocher de la vérité historique. Ainsi, c'est en opérant un savant mélange entre processus d'identification et processus critique, que l'on arriverait à enseigner au mieux l'histoire à nos élèves, et qu'il faudrait donc adapter nos documents en conséquence, en adoptant des documents qui fassent appel à l'envie des élèves de s'identifier, d'être en phase avec les savoirs qu'il apprennent, et qui laissent aux élèves de quoi amener et exercer l'esprit critique, ce qui permettra assurément aux élèves de développer cet esprit critique, au-delà du développement de leurs connaissances historiques

Annexe

Annexe 1 : Documents groupe 1

Document 1

« Vous, apprenez à voir, plutôt que de rester
Les yeux ronds. Agissez au lieu de bavarder.
Voilà ce qui aurait pour un peu dominé le monde !
Les peuples en ont eu raison, mais il ne faut
Pas nous chanter victoire, il est encore trop tôt:
Le ventre est encore fécond, d'où a surgi la bête immonde »

Bethold Brecht, *La Résistible Ascension d'Arturo Ui*, 1941, trad. A. Jacob, L'Arche, 2013

Document 2

« Après une réaction presque épidermique à la présence allemande, l'engagement dans une action plus précise et organisée a été pour beaucoup d'entre nous un phénomène de circonstance.

Connaissant les relations amicales que j'entretenais avec les filles du préfet de la Côte-d'Or, un garçon m'a demandé un jour si je ne pourrais pas obtenir des cartes d'identité pour des soldats anglais qui avaient fui devant l'invasion allemande, des prisonniers français qui désiraient passer en zone « libre », des familles anglaises qui ne voulaient pas être internées... tous ces gens voulaient passer la ligne de démarcation.

J'en ai parlé au préfet qui m'a répondu : « Je vous fais entrer à la préfecture à titre provisoire. Une fois dans la place, vous aurez les cachets de la préfecture. Vous pourrez faire vous-même les papiers qui vous sont nécessaires ». Et il m'a remis quelques cartes d'identité vierges pour que nous puissions tout de suite opérer. Ce fut le début de mon engagement dans la Résistance. »

Jean Mattéoli in *Jusqu'au bout de la Résistance*, FNDIR et UNADIF, Stock, 1997

Document 3

« Philippe ne voulait pas faire appel à des imprimeurs, les estimant trop menacés, c'est pourquoi nous avons toujours imprimé notre journal nous-mêmes. Les dons de Marcel Lebon nous ont permis d'acheter un tandem, une remorque, quelque matériel et de louer un local.

Il s'agissait maintenant de commencer : écrire des articles, trouver un nom pour notre journal – Défense de la France – et distribuer les premières feuilles imprimées. Les deux hommes, Philippe Viannay et Robert Salmon, philosophes l'un et l'autre, écrivirent les premiers articles ; j'étais

chargée de la diffusion, organisant dès le début un système de sécurité qui a fonctionné jusqu'au bout, même quand d'autres se sont chargés de la diffusion. »

Hélène Viannay in *Combats de femmes, 1939-1945*, Evelyne Motin-Rotureau, Autrement, 2001

Document 4

« Le premier sabotage sur la voie par déboulonnage et déplacement du rail auquel je participai visait un train de permissionnaires allemands.

La voie ayant été coupée trop tôt avant le passage du train, ce fut la machine haut-le-pied [locomotive qui circule seule] qui survint. L'équipe signala la coupure. L'opération suivante eut lieu au-delà de Mézidon. Cette fois, une bombe ayant été confectionnée avec de la dynamite fournie par des carriers. Placée sur la voie avant le passage du train de permissionnaires que nous visions, elle n'explosa pas.

Après ce second échec, notre équipa décida d'en revenir à la technique du déboulonnage. Un nouveau sabotage eut donc lieu à Moulth suivi d'un autre peu de temps après, mais auquel je ne participai pas. Deux trains de permissionnaires allemands déraillèrent au cours de ces deux actions, provoquant la mort d'une huitaine de soldats ennemis, et de nombreux blessés. »

Charles Reinert in *Les cheminots dans la bataille du rail*, Maurice Choury, Librairie Académique Perrin, 1970

Annexe 2 : Documents groupe 2

Document 1

Vidéo au lien suivant (Youtube) : <https://www.youtube.com/watch?v=58xAUoo6LFo>

1 jour 1 question, *C'est quoi la résistance ?*, France télévisions, 2015

Document 2

Vidéo au lien suivant (Youtube) : https://www.youtube.com/watch?v=KHMst_nA_M

1 jour 1 question, *C'est qui Jean Moulin ?*, France télévisions, 2017

Document 3

Vidéo au lien suivant (Youtube) : <https://www.youtube.com/watch?v=wXYsO4pssE0>

1 jour 1 question, *C'est qui Lucie Aubrac ?*, France télévisions, 2017

Annexe 3 : Document groupe 3

« Le 17 juin 1940, le maréchal Pétain, président du Conseil, annonce « ... le cœur brisé... qu'il faut cesser le combat ». Le 18 juin, le général de Gaulle, ancien sous-secrétaire d'État dans le

gouvernement de P. Reynaud, invite les Français à continuer la lutte. [...] La France libre, de simple regroupement informel de volontaires, se transforme rapidement en un organisme à vocation gouvernemental. [...] L'action première ne pouvait porter que sur la propagande. La BBC, après Munich, avait développé ses émissions en langue étrangère. Son service français, animé par J. Duchesne, P. Bourdan, P. Oberlé et J. Marin, proposa dès juillet 1940 une demi-heure d'émission quotidienne, dont le fameux « Les Français parlent aux Français ». La France libre était beaucoup moins gâtée. M. Schumann, son porte-parole officiel, n'eut droit qu'à trois minutes quotidiennes pour son véhément « Honneur et Patrie ». [...] Les réseaux d'évasion étaient spécialisés dans l'évacuation d'aviateurs alliés, de résistants « grillés » ou de personnalités qu'il fallait conduire à Londres. [...] Les résistants « attentistes » soulignaient le danger et l'inconscience qu'il y avait à provoquer une armée de la valeur de la Wehrmacht (l'armée Allemande) sans l'aide des Alliés. Ils entendaient préparer les forces de la Résistance à agir au jour J et, dans l'immédiat, ils limitaient leur action au sabotage en vue du débarquement, en bon ordre et dans le cadre des orientations stratégiques alliées. Les résistants « activistes » soutenaient au contraire qu'il était difficile et incohérent de recruter des hommes sans les former au combat et pour les maintenir dans l'inaction. Que fallait-il faire en particulier des milliers de jeunes déjà dans les maquis ? Ils prétendaient également que le harcèlement, avant le débarquement, avait des effets militaires positifs et contribuait à saper le moral des troupes allemandes. »

Extraits de Jean-François Murraciale, *Histoire de la Résistance en France*, collection « Que sais-je ? » N°429, PUF, 2012

Bibliographie

- Hérodote (v.445 av. J.C. / 1850). *Histoires, livre II* (traduit par Larcher). Paris. Libraire éditeur Charpentier
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Plon.
- Comte, A. (1830). *Cours de Philosophie Positive (Complete)* (Vol. 1). Library of Alexandria
- Charles, S., & VICTOR, L. C. (1992). *Introduction aux études historiques*. Editions Kimé